

---

**Original Title of Article:**

The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence

**Turkish Title of Article:**

İkinci sınıf İngilizce eğitim programı: Kuram-uygulama uyumu

**Author(s):**

Suat KAYA, Ahmet OK

**For Cite in:**

Kaya, S. & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>.

---

**Orijinal Makale Başlığı:**

The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence

**Makalenin Türkçe Başlığı:**

İkinci sınıf İngilizce eğitim programı: Kuram-uygulama uyumu

**Yazar(lar):**

Suat KAYA, Ahmet OK

**Kaynak Gösterimi İçin:**

Kaya, S. & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>.

---

## The Second Grade English Language Curriculum: Theory-Practice Congruence

Suat KAYA<sup>\*</sup><sup>a</sup>, Ahmet OK<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Orta Doğu Teknik, Faculty of Education, Ankara/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.024

*Article history:*

Received 09 April 2016  
Revised 21 June 2016  
Accepted 28 June 2016  
Online 14 November 2016

*Keywords:*  
2<sup>nd</sup> grade English curriculum,  
Evaluation,  
CIPP,  
Teacher opinions.

### Abstract

This study aims to provide a deep understanding about English Language Education Program to English teachers, students, curriculum designers and decision makers in Turkey. Recently, the Turkish educational system has gone through a transition from the 8+4 educational model to the new 4+4+4 model, which has led to an immediate need for the redesign of current English Language curriculum. Regarding English language education, in particular, this new system mandated that English instruction should be implemented from the 2nd grade onward. In line with this, the purpose of this study is to conduct a survey research to find out whether the new program has been implemented as planned in terms of materials, activities, and teachers' expected roles using process part of Stufflebeam's CIPP evaluation model. A questionnaire including the standards of the curriculum has been administered to a group of teachers who have been teaching English at the primary schools. Through cluster sampling method, 62 teachers have been selected as the sample. The data have been analyzed through descriptive statistics. The findings revealed that some of the teachers' roles were not congruent with standards of the curriculum, audio-visual materials were not utilized adequately and communicative activities were not applied in accordance with curriculum standards.

## İkinci Sınıf İngilizce Eğitim Programı: Kuram-Uygulama Uyumu

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.024

*Makale Geçmişi:*

Geliş 09 Nisan 2016  
Düzelte 21 Haziran 2016  
Kabul 28 Haziran 2016  
Çevirmiçi 14 Kasım 2016

*Anahtar Kelimeler:*

2. sınıf İngilizce eğitim programı,  
Program değerlendirme,  
BGSÜ(CIPP),  
Öğretmen görüşleri.

### Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerini, öğrencileri, programcıları ve karar verici mekanizmaları İngilizce Eğitim programı hakkında bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Türk Eğitim Sisteminin yakın zamanda 8+4 modelinden 4+4+4 okullaşma modeline geçmesi, hâlihazırdaki eğitim programlarının hızla bir şekilde yeniden tasarlanması sebep olduğu gibi İngilizce dili eğitiminde bir dizi değişiklikse sebep olmuştur, çünkü bu sistemle birlikte İngilizce dil eğitimine 2. sınıfta başlanması kararlaştırılmış, bundan dolayı 2. ve 3. sınıflar için yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı ise 2. sınıf İngilizce eğitim programını, programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine göre; beklenen öğretmen rolleri, araç-gereçler ve aktivitelerin programda belirtildiği gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemektir. Bu amaç için program standartlarına bağlı olarak bir anket geliştirilmiştir. Değerlendirme için Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme modelindeki Süreç değerlendirme boyutu esas alınmıştır. Küme örneklem yöntemi kullanılarak 62 öğretmen seçilmiştir. Veriler betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bazı öğretim yöntemlerinin programın standartlarına uygun olmadığını, görsel ve işitsel araç-gereçlerin yeteri kadar kullanılmadığı ve iletişimsel etkinliklerin programda belirtildiği gibi yerine getirilmediğini göstermiştir.

\*Author/Yazar: :kayasuat2002@gmail.com

## Introduction

As English is the international language in the world, learning English language is considered to be an important aspect at every stage of the educational process and life. In Elementary education in Turkey, important changes related to curricula were made in 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1998 and 2004 (Gültekin, 2010). These changes were applied to the curricula of foreign language education as well. The latest curriculum was built on constructivist learning theory in 2006 (MoNE, 2006).

Since 2006, the curriculum has been prone to improvements to keep up with changes occurring throughout the world in all aspects. With the recent changes, the Turkish education system has gone through a transition from the 8+4 model to the new 4+4+4 model. With the decision of the Chairmanship of the Board of Education, numbered 69 and dated 25.06.2012, changes were made in the weekly course schedule of elementary schools. The new program has been in practice since 2013-2014 academic years.

With respect to English language education, in particular, this new system mandated that English curriculum should be implemented from the 2<sup>nd</sup> grade onward, rather than the 4<sup>th</sup> grade; therefore, a new curriculum which could accommodate the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades was developed (Ministry of National Education [MoNE], 2015). With this change, the second graders started to receive two hours of English in a week under the guidance of classroom teachers or English teachers.

This new program has been developed taking the needs of younger learners into account as children who will receive instruction in English are at around 6-6.5 years old (MoNE, 2015). Indeed, some research studies have been conducted on this issue and they have mainly found that the earlier the students are prone to the foreign language, the more successful they can be at learning a foreign language (e.g., Aküzel, 2006; Bozavlı, 2011; Ekuş & Babayigit, 2013; İlter & Er, 2007; Merter, Sekerci & Bozkurt, 2014). The study conducted by Çakıcı (2016) revealed that teachers and parents participating in the research were in favor of early foreign language education, especially at between the ages 4-7. Some studies even support the view that the students should start learning a foreign language from pre-school onward. To illustrate, Aytar and Öğretir's (2008) study, which was conducted with 350 parents whose children received pre-school education, shows that more than 80% of those parents suggest that English should be taught in pre-school. Similar findings were found by İlter and Er (2007) as well.

When the starting age for learning a foreign language in some European countries is examined, a foreign language is taught as a compulsory subject from the first year of elementary education onwards in several countries, or even earlier in some Autonomous Communities in Spain (Şevik, 2008). To illustrate, it is 10 in Holland; 9 in Hungary; 8 in Spain, Romania, and Germany; 7 in France and Finland; 6 in Italy, Norway and Austria (Eurydice, 2008). Indeed, the legal starting age for elementary education ranges through 4 to 7 in these countries, but the families have the right to postpone sending their children at the legal age taking their readiness level into account; while in some countries the reports and some examinations determine students' starting age (Eurydice, 2011). To illustrate, the starting age for elementary education is 6 in Holland and Romania (Ergun & Ersoy, 2014); it is 6 in Germany and Hungary and it is 7 in Finland (Eurydice, 2011). Therefore, it is possible to assume that this decision varies among these countries and the starting age is seen to be between 6 and 10 years of age.

In designing the new English language program, the curriculum makers have followed the principles and descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment (CEFR) which "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively" (CEFR, 2001, p. 1). The framework "adopts an action-oriented approach" (CEFR, 2001, p. 9) and it particularly stresses the need for students to put what they have learnt into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (MoNE, 2015). As the CEFR considers language learning to be a lifelong

undertaking, developing a positive attitude towards English from the earliest stages is essential; therefore, the new curriculum aims to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners of English feel comfortable and supported throughout the learning process (MoNE, 2015). Authentic materials, drama and role play, and hands-on activities are suggested to be implemented to stress the communicative nature of English. At the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade levels, only speaking and listening skills are emphasized, while reading and writing are proposed to be developed at 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades (MoNE, 2015). To put it more concretely, it mainly aims to improve communicative language competence (CEFR, 2001).

The main approach of this curriculum is the communicative approach which entails use of the target language not only as an object of study, but as a means of interacting with others; the focus is not necessarily on grammatical structures and linguistic functions, but on authentic use of the language in an interactive context in order to generate real meaning (MoNE, 2015). To make it more concrete, this approach suggests that “language is acquired through communication” (Howatt, 1984, p. 279). As stated by Larsen-Freeman (1986), the most obvious characteristic of this approach is that “almost everything is done with a communicative intent” (p. 132).

In parallel with this approach, learners are involved in activities which require actual communication between peers or between students and their teacher, such as creating a game as a group and then playing it with classmates, rather than rehearsing prepared material (MoNE, 2015). According to Richards (2006), carrying out activities in pair and group work will benefit the learners in many ways. To illustrate, the learners can “learn from hearing the language used by other members of the group and also they can produce a greater amount of language than they would use in teacher-fronted activities” (Richards, 2006, p. 20). All these benefits point this approach’s “learner-centered and experience-based view of second language teaching” (Richards & Rodgers, 1986, p. 69).

In framing the new curricular model for English, no single teaching strategy has been designated. Instead, an action-oriented approach grounded in current educational research and international teaching standards has been adopted, taking into account the three descriptors of the CEFR comprising learner autonomy, self-assessment, and appreciation for cultural diversity (MoNE, 2015).

Regarding assessment, in addition to self-assessment, formal evaluation is offered to be carried out through the application of written and oral exams, quizzes, homework assignments and projects in order to provide an objective record of students’ success (MoNE, 2015).

As is the case for all new curricula, this curriculum needs to be subjected to an ongoing evaluation process to develop it further and make it better from the very beginning, because curriculum development is a never ending process (Hunkins & Ornstein, 2004; Oliva, 1997). This curriculum has been operating since 2013-2014 academic year, so the research conducted on it is rare depending on literature available to the researcher as presented in the following paragraphs.

Ekuş and Babayigit (2013), in a survey study, aimed to find out the opinions of primary school teachers and English teachers about starting English language education at the second grade level in primary schools. 10 classroom teachers and 10 English teachers participated in the study and data were collected through interviews. According to the results, starting learning English at this grade was found to be positive, 2 hours of education in a week was found to be sufficient and even more hours could be added, English teachers stated that the education should be given by themselves whereas classroom teachers thought it could be given by classroom teachers under guidance of English teachers.

Alkan and Arslan (2014) conducted a study to evaluate the English language curriculum for second grade collecting data from teachers regarding their opinions. 163 volunteer teachers took part in the study. Data were gathered by means of a questionnaire developed by the researchers. Data were analyzed with percentages and frequencies. It was found that there was the necessity for the revision of the goals and aims; the teachers were not well familiar with the new curriculum; and schools’ facilities needed to be improved.

Merter, Sekerci and Bozkurt (2014) aimed to evaluate the opinions of the English teachers lecturing in the English classes in the second grades of the elementary schools. According to the results, English teachers had a positive opinion regarding beginning of the English teaching in the second grades of the elementary schools. However, they were not able to give the classes in a quality they wished due to lack of technological infrastructure in schools where they worked. Besides, they also encountered a variety of negative situations with regard to the textbooks. To illustrate, the textbooks had inappropriate cards and posters and some activities were beyond students' cognitive level.

Küçüktepe, Küçüktepe and Baykın (2014) aimed to determine English language teachers' views of the second grade English course and the new English language curriculum that was put into practice in 2013-2014 academic year for the first time. 30 English language teachers who taught the second grade students in different regions of Turkey participated in the study voluntarily. Interview was used as data collection instrument and data were analyzed through content analysis. Results of the study revealed that English language teachers had positive views towards the new English curriculum in general. The teachers who thought that objectives and content of the new curriculum were appropriate or partially appropriate pointed out that they applied the methods, techniques and activities which were similar to the methods, techniques and activities suggested in the curriculum. However, the teachers encountered certain problems such as classroom management, lack of tools and materials, and being unable to know how to teach effectively to the target group.

İyitoğlu and Alci (2015) investigated 2<sup>nd</sup> grade EFL teachers' opinions about this curriculum. Data were collected through interviews conducted with 14 teachers working at ten different state primary schools in five different cities of Turkey. The results of the study indicated that teachers appreciated the 2<sup>nd</sup> grade English language curriculum in terms of the need analysis, evaluation and assessment, age and level relevance, teaching techniques and vocabulary teaching while they criticized it mostly in terms of lack of extra materials, unsuitability to be applied in crowded classrooms, uncertainty of cultural focus, lack of necessary learning techniques, students' and parents' motivation.

### **Purpose of the Study**

Many curriculum experts and workers suggest that for a curriculum to be successful at reaching its intended goals, there are many variables that must be taken into account, and it is quite likely for any new curricula to face some difficulties when put into practice, because each curriculum is constructed on a theory which mandates certain standards to be satisfied and it is vital for practitioners to follow the standards defined in the curriculum in order for the curriculum not to result in failure. In other words, it should be verified that curriculum is in fact operating as people believe them to be operating (Provus, 1969). To this connection, the purpose of this research was to find out whether the new program was being implemented as planned in terms of teacher roles, materials and activities. Based on this purpose, answers were sought for the following research question and the related sub-questions:

1. Is the program being implemented as planned by the teachers teaching in second grade classes of elementary schools?
  1. 1. How often are the expected teacher roles performed by the teachers?
  1. 2. How often are the materials used as defined in 2nd grade English curriculum?
  1. 3. How often are the proposed activities performed by the teachers?

### **Significance of the Study**

As this new curriculum has been put into practice recently, it is likely to encounter many problems as found out by previous studies. This study is unique in that it includes applications of both English teachers and other teachers who teach this curriculum in these classes in order to find out whether the standards of the curriculum are satisfied as a whole. In addition, this study was conducted in a low SES area, so its findings can be generalized to similar contexts and it is expected to lead research in different contexts.

## Method

### Research Design

Descriptive survey has been used as the research design aiming at describing how the population is distributed in terms of some variables and to collect data related to a group of people's perceptions of the new second grade English curriculum (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). "Surveys can be differentiated in terms of their scope. A study of contemporary developments in post-secondary education, for example, might encompass the whole of western Europe; a study of subject choice, on the other hand, might be confined to one secondary school" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 205). In other words, it depends on the population to which the findings can be generalized. In this study, the findings can be generalized to low SES areas.

### Evaluation Model

Richards (2001) indicates that different aspects of a program can be the center of attention in curriculum evaluation and these aspects may include curriculum design, the syllabus and program content, classroom processes, materials, teachers, teacher training, students, institution, staff development and/or decision making. For this study, the Process part of the CIPP evaluation model developed by Stufflebeam has been utilized as it can be used to "determine the congruency between the planned and the actual activities" (Ornstein & Hunkins, 2004, p. 343).

Stufflebeam (1971) views evaluation as "the process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives" (Cited in Gredler, 1996, p. 46). "These processes are executed for four types of administrative divisions each of which represents a type of evaluation" [and] "these evaluations may be conducted independently or in an integrated sequence" (Gredler, 1996, p. 46). In other words, an evaluator can either utilize just one component or two components or four of them based on his/her purpose (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004; Gredler, 1996; Ornstein & Hunkins, 2004).

The questions to be answered utilizing this part of the model, as stated by Stufflebeam and Shinkfeld (1985), are as follows: "Are the activities being implemented as planned? Are available resources being used efficiently? And do program participants accept and carry out their roles?" (Cited in: Tunç, 2010, p. 26).

### Participants

In this study, the target population includes all the teachers teaching second grade students who learn English as a foreign language in Turkish public schools located in low SES regions in Ankara. Accessible population consists of all teachers teaching English in second grade elementary schools in Altındağ.

Cluster random sampling method has been utilized in this study. There were 64 primary schools in Altındağ. 28 schools were selected randomly and then all teachers implementing this curriculum from each school were administered a questionnaire. All English teachers ( $n= 25$ ) and 37 classroom teachers (generalists) volunteered to participate, so the sample for this study was 62 teachers teaching English at 2<sup>nd</sup> grade elementary classrooms.

### Instruments

The program developed by MoNE (2015) was the main data source to find out curriculum standards, which constituted document analysis of this study. These standards were used to develop the questionnaire to collect data from teachers in terms of their perceptions of curriculum operation. The

questionnaire had three parts. The first part covers the expected teacher roles and included 5 items, the second part is about “the use of materials” and covers 10 items; the third part is about “the use of activities” and it covers 9 items. In the process of development, expert opinion was taken and the questionnaire was administered to another sample of teachers ( $n=6$ ) who worked in the same region in order to check validity, clarity and understandability of the items in the questionnaire. Almost all feedback received was positive. After a negligible revision, the questionnaire was administered to the selected sample by the researchers. To test the reliability of the questionnaire, The Cronbach's alpha was calculated. The Cronbach's alpha values for the three parts of the questionnaire, namely the expected teacher roles, the use of activities and the use of materials were found to be .88, .85 and .92 respectively.

### **Data Collection Process**

The data were collected towards the end of 2014/2015 school year and the collection process lasted for more than one month. One of the researchers made phone calls to the principals of the selected schools in order to take permission from the principals for the conduct of this research. Upon acceptance, the researcher visited these schools and distributed the questionnaires himself, and waited for the participants to answer the questionnaires. In some schools, the teachers were not available upon the visit, so the questionnaires were given to the administrators to be handed to the absent teachers. Therefore, one of the researchers had to visit those schools twice.

### **Data Analysis**

The data collected through the questionnaire were compiled and the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 program was employed to analyze the data. Descriptive statistics including frequencies, means, and standard deviations were used to analyze the data gathered through the questionnaire.

### **Results**

This part covers the findings of the study. The purpose of this study was to find out whether the new program was implemented as planned in terms of teachers' roles, materials, and activities. Data analysis results were displayed in tables reflecting percentages, frequencies, means and standard deviations.

**Table 1.**  
*Descriptive Statistics Results for Demographic Characteristics of the Participants.*

<b>Variables</b>	<b>Levels</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Gender	Male	14	23.00
	Female	48	87.00
Work experience	0-5 years	10	16.00
	6-10 years	34	55.00
	11 years+	18	29.00
Area of specialization	English teacher	25	40.00
	Classroom teacher	37	60.00
Experience with this age group before	No	12	19.00
	Yes	40	81.00

Regarding the demographics of participants as seen in Table 1, there were more female teachers (87.00%) than male teachers (23.00%); more than half of the teachers (55.00%) had 6-10 years of teaching experience, more than one-fourth of teachers (29.00%) had more than 11 years of experience

of teaching, and about one-fifth of teachers (16.00%) had 0-5 years of teaching experience; the number of English teachers were less (40.00%) than classroom teachers (60.00%); more than three-fourth of teachers (81.00%) had experience with elementary school 2<sup>nd</sup> grade students before, while about one-fourth of teachers (19.00%) did not have any experience with this age group before.

### Teachers' Roles

The first sub-question was asked to learn how often the teachers played their roles as defined in 2<sup>nd</sup> grade English curriculum. The findings are summarized in Table 2.

**Table 2.**  
*Teachers' Perceptions of Their Roles.*

Expected Teacher Roles	Never		Seldom		Sometimes		Often		Always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. I communicate in English	25	40.00	5	8.00	15	24.00	14	23.00	3	5.00
2. I address students' errors during communication	4	7.00	19	30.00	10	16.00	15	24.00	14	23.00
3. I teach from the familiar to the unfamiliar	2	3.00	3	5.00	5	8.00	15	24.00	37	60.00
4. I get students write grammatical rules	6	9.00	13	21.00	24	39.00	5	8.00	14	23.00
5. I use gestures while speaking	4	7.00	3	5.00	7	11.00	19	31.00	29	47.00

As seen in Table 2, for item 1, 40.00% reported that they "never" communicated in English, one-fourth (24.00%) reported that they "sometimes" communicated in English, almost one-fourth of the teachers (23.00%) reported that they "often" communicated in English, while 8.00% reported that they "seldom" communicated in English and 5% reported that they "always" communicated in English. For item 2, more than one-fourth (30.00%) reported that they "seldom" addressed students' errors during communication, about one-fourth of the teachers (24.00%) reported that they "often" addressed students' errors during communication, more than one-fifth of the teachers (23.00%) reported that they "always" addressed students' errors during communication, about one-fourth (16.00%) reported that they "sometimes" addressed students' errors during communication, while only 7.00% reported that they "never" addressed students' errors during communication. For item 3, majority of the teachers (60.00%) reported that they "always" taught from the familiar to the unfamiliar and about one-fourth (24.00%) reported that they "often" taught from the familiar to the unfamiliar, while 16.00% reported that they "never, seldom, or sometimes" taught from the familiar to the unfamiliar. For item 4, about two-fifth of the teachers (39.00%) reported that they "sometimes" got students write grammatical rules, more than one-fifth (23.00%) reported that they "always" got students write grammatical rules, more than one-fifth (21.00%) reported that they "seldom" got students write grammatical rules, while 9.00% reported that they "never" got students write grammatical rules, 8.00% reported that they "often" got students write grammatical rules. For item 5, about half of the teachers (47.00%) reported that they "always" used gestures while speaking and more than one-fourth (31.00%) "often" used gestures while speaking, only 12.00% reported that they never or seldom use gestures.

### Materials

The second sub-question was asked to find out the frequency of the use of proposed materials in 2<sup>nd</sup> grade English curriculum. The findings regarding the use of materials are displayed in Table 3. Judging by the means and standard deviations as shown in Table 3, the mean scores of use of materials was found

to be in the following order from the most frequently used material to the least: "Visual materials" ( $M= 3.90, SD= 1.04$ ), "Audio materials" ( $M= 3.44, SD= 1.18$ ), "Posters" ( $M= 3.34, SD= 1.27$ ), "Songs" ( $M= 3.27, SD= 1.15$ ), "Illustrations" ( $M= 3.23, SD= 1.41$ ), "Cartoons" ( $M= 2.69, SD= 1.26$ ), "Fairy tales" ( $M= 2.44, SD= 1.17$ ), "Stories" ( $M= 2.42, SD= 1.24$ ), "Advertisements" ( $M= 2.32, SD= 1.21$ ) and "Poems" ( $M= 2.16, SD= 1.18$ ).

To put it more concretely, for cartoons, 42.00% of the teachers reported that they "never or seldom" used them, while 27.00% reported that they "often or always" used them. For songs, 43.00% of the teachers reported that they "often or always" used them, while 26.00% reported that they "never or seldom" used them. For fairy tales, 60.00% of the teachers reported that they "never or seldom" used them, while 20.00% reported that they "often or always" used them. For poems, 68.00% of the teachers reported that they "never or seldom" used them, while 20.00% reported that they "often or always" used them. For stories, 57.00% of the teachers reported that they "never or seldom" used them, while 26.00% reported that they "often or always" used them. For posters, 44.00% of the teachers reported that they "often or always" used them, while 27.00% reported that they "never or seldom" used them. For advertisements, 56.00% of the teachers reported that they "never or seldom" used them, while 21.00% reported that they "often or always" used them. For illustrations, 51.00% of the teachers reported that they "often or always" used them, while 28.00% reported that they "never or seldom" used them. For audio materials, 54.00% of the teachers reported that they "often or always" used them, while 14.00% reported that they "never or seldom" used them. For visual materials, 75.00% of the teachers reported that they "often or always" used them, while 11.00% reported that they "never or seldom" used them.

**Table 3.**  
*Teachers' Perceptions of Their Use of Materials.*

Materials	Never		Seldom		Sometimes		Often		Always		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Cartoons	15	24.00	11	18.00	19	31.00	12	19.00	5	8.00	2.69	1.26
2. Songs	4	7.00	12	19.00	19	31.00	17	27.00	10	16.00	3.27	1.15
3. Fairy tales	14	23.00	23	37.00	13	21.00	8	13.00	4	7.00	2.44	1.17
4. Poems	23	37.00	19	31.00	9	15.00	9	15.00	2	3.00	2.16	1.18
5. Stories	19	31.00	16	26.00	11	18.00	14	23.00	2	3.00	2.42	1.24
6. Posters	5	8.00	12	19.00	17	27.00	13	21.00	15	23.00	3.34	1.27
7. Advertisements	21	34.00	15	24.00	13	21.00	11	18.00	2	3.00	2.32	1.21
8. Illustrations	13	21.00	4	7.00	13	21.00	20	32.00	12	19.00	3.23	1.41
9. Audio materials	7	11.00	3	5.00	19	31.00	22	36.00	11	18.00	3.44	1.18
10. Visual materials	2	3.00	5	8.00	9	15.00	27	44.00	19	31.00	3.90	1.04

### Activities

The third sub-question was asked to find out how frequently the activities proposed in 2<sup>nd</sup> grade English curriculum were being performed by the teachers. The findings for this question are shown in Table 4.

Judging by the means and standard deviations as seen in Table 4, the mean scores of use of activities was found to be in the following order from the most frequently used activity to the least: "Coloring" ( $M= 4.11, SD= .89$ ), "Matching" ( $M= 4.05, SD= .88$ ), "Question-answer" ( $M= 4.00, SD= .96$ ), "Labeling" ( $M= 3.97, SD= .98$ ), "Drawing" ( $M= 3.97, SD= .99$ ), "Role-play" ( $M= 3.26, SD= 1.13$ ), "Storytelling" ( $M= 2.98, SD= 1.21$ ), "Listening" ( $M= 2.82, SD= 1.14$ ), "Speaking" ( $M= 2.66, SD= .75$ ).

To put it more concretely, for role-play activity, 45.00% of the teachers reported that they "often or always" used it, while 34.00% reported that they "never or seldom" used it. For story-telling activity, 33.00% of the teachers reported that they "never or seldom" used it, likewise 33.00% reported that they

“often or always” used it, while 34.00% of the teachers reported that they “sometimes” used it. For matching activity, 80.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while 8.00% reported that they “seldom” used it. For labeling activity, 72.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 10% reported that they “seldom” used it. For coloring activity, 79.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 7.00% reported that they “seldom” used it. For drawing activity, 73.00 % of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 6.00% reported that they “never or seldom” used it. For question-answer activity, 69.00% of the teachers reported that they “often or always” used it, while only 5.00% reported that they “never or seldom” used it. For listening activity, 48.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used it, while 28.00% reported that they “often or always” used it. For speaking activity, 50.00% of the teachers reported that they “never or seldom” used it, while 16.00% reported that they “often” used it.

**Table 4.**  
*Teachers' Perceptions of Their Use of Activities.*

Activities	Never		Seldom		Sometimes		Often		Always		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Role-play	1	2.00	20	32.00	13	21.00	18	29.00	10	16.00	3.26	1.13
2. Story-telling	9	15.00	11	18.00	21	34.00	14	22.00	7	11.00	2.98	1.21
3. Matching	0	0.00	5	8.00	7	11.00	30	48.00	20	32.00	4.05	.88
4. Labeling	0	0.00	6	10.00	12	19.00	22	36.00	22	36.00	3.97	.98
5. Coloring	0	0.00	4	7.00	9	15.00	25	40.00	24	39.00	4.11	.89
6. Drawing	2	3.00	2	3.00	13	21.00	24	39.00	21	34.00	3.97	.99
7. Question-answer	1	2.00	2	3.00	16	26.00	20	32.00	23	37.00	4.00	.96
8. Listening	6	10.00	22	36.00	17	26.00	11	18.00	6	10.00	2.82	1.14
9. Speaking	0	0.00	31	50.00	21	34.00	10	16.00	0	0.00	2.66	.75

#### Discussion, Conclusion & Implications

The purpose of this research was to find out whether the new 2<sup>nd</sup> grade English curriculum was being implemented as planned in terms of teachers' roles, materials, and activities.

Overall, demographic findings revealed that majority of the teachers implementing the second grade English curriculum were not English teachers, but classroom teachers. There were more females than males. Teachers' experience ranged through 3 to 21 years, and a majority of the participants had experience with similar age groups before.

In terms of the expected teacher roles, the roles which were not in line with curriculum standards included students' writing grammatical rules on their notebook, and correction of students' errors during communication.

In terms of activities, except for listening and speaking activities which were utilized less frequently, the findings revealed that the teachers applied activities as suggested in the curriculum. This finding is consistent with the study of Küçüktepe et al. (2014).

Regarding materials, all materials suggested in the curriculum were not used adequately. Especially audio-visual materials were not used frequently, which might be because of lack of these materials at some schools. This finding is consistent with the studies of Merter et al. (2014) and Küçüktepe et al. (2014).

In contrast to the research conducted by Ekuş and Babayigit (2013) who found that classroom teachers can teach this curriculum, the findings of this study indicated that classroom teachers have difficulties and need further training to implement the 2<sup>nd</sup> grade English Language curriculum.

Overall, these findings are expected to draw decision makers' attention to some important points regarding foreign language education in 2<sup>nd</sup> grade. First of all, the findings show that all second grade students are not taught with an English teacher as the number of classroom teachers is more than English teachers, which might have been a result from two reasons. First, it might be due to the shortage of English teachers as this curriculum reform was put into practice without careful planning about infrastructure. Second, English teachers do not prefer to work in this region. Judging by the fact that classroom teachers may not have the knowledge and experience of English teachers, the curriculum implemented by classroom teachers and thus the students taught by them may not be successful, which might cause the students taught by classroom teachers to be among the disadvantaged group in the next grade levels as the students taught by English teachers might be more successful or might have more positive attitudes towards foreign language.

As a second note, there are many actions and activities not congruent with curriculum standards that might result from teachers' unawareness of the curriculum, their lack of knowledge about foreign language education, or their resistance to this change. To illustrate, although the main objective of this curriculum is to develop students' listening and speaking skills, listening and speaking activities are among the least frequently used activities. This might be because, either the students are not ready to attain these objectives or the teachers are not well-qualified to help attain these objectives. Likewise, the teachers are teaching grammatical rules although even keeping a notebook is not suggested in the curriculum.

Lastly, as indicated by many research studies in literature, lack of materials is one of the most important problems hindering a healthy implementation as is the case in this research. This problem might be due to these schools' location in the low SES region as this study was implemented in such a region.

Based on these findings, the following suggestions can be put forward:

- A newly developed program should not be put into practice unless sufficient practitioners with necessary qualifications are supplied.
- More emphasis should be put on listening and speaking activities and more audio-visual materials should be utilized.
- Necessary materials should be provided with each teacher who will be implementing this curriculum at the beginning of academic year.
- More communicative activities that encourage oral practice should be utilized as suggested in the curriculum.
- If classroom teachers are to be implementing this curriculum at least for a short time, they should be provided with in-service training and they should request help from English teacher colleagues in their schools.

#### **Limitations of the Study and Implications for Further Research**

In addition to quantitative data collected from only teachers, qualitative data could be collected through observations or student opinions in further studies as there can be "disparities between what teachers believe happens in class and what actually happens" (Nunan, 1993, p. 139). Also, a larger sample can be studied for a better external validity. In addition, the teachers could be interviewed in order to find out why certain standards were not satisfied.

#### **Acknowledge**

A part of this study was presented as oral presentation in the 3<sup>th</sup> International Congress on Curriculum and Instruction, 22-24 October, 2015, Adana, Turkey.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

İngilizce, dünyada uluslararası bir dil olduğu için İngilizce öğrenmek eğitimsel sürecin ve hayatın her safhasında önemli bir husus olmuştur. Türkiye'deki ilkokul eğitiminde 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1998 ve 2004 yıllarında programlarda önemli değişiklikler yapılmıştır (Gültekin, 2010). Bu değişimler yabancı dil eğitimine de uygulanmıştır. En son program yapısalcı öğrenme teorisi üzerini kurulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

2006 yılından beri, dünyada her yönden meydana gelen değişimlere ayak uydurmak için İngilizce dili programı bazı değişikliklere maruz kalmıştır. Son değişimlerle, Türk eğitim sistemi 8+4 eğitim sisteminden 4+4+4 eğitim sistemine geçmiştir. 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararla ilkokulların haftalık ders programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu program 2013-2014 eğitim yılından beri uygulamadır.

Özellikle İngilizce dil eğitimi bakımından bakılacak olursa, bu sistem İngilizce programının 4. sınıfından itibaren değil de 2. sınıfından uygulanmasını gerektirmiştir, bundan dolayı 2. ve 3. sınıfları da kapsayan bir program geliştirilmiştir (MEB, 2015). Bu değişiklikle beraber 2. sınıf öğrencileri sınıf öğretmenleri ya da İngilizce öğretmenlerinin rehberliğinde haftada 2 saat İngilizce eğitimi almaya başladılar.

Bu program küçük yaşındaki öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmıştır, çünkü bu öğrenciler 6-6.5 yaşlarındadır (MEB, 2015). Bu konu üzerinde bazı çalışmalar yapılmış ve öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlarsa, yabancı dil öğrenmedeki başarılarının artacağı sonucunu bulmuşlardır (Örn., Aküzel, 2006; Bozavlı, 2011; Ekuş & Babayigit, 2013; İlter & Er, 2007; Merter, Sekerci, & Bozkurt, 2014). Çakıcı (2016) tarafından yapılan araştırmaya katılan veli ve öğretmenler yabancı dil eğitiminin erken yaşta, özellikle 4-7 yaşları arasında olması gerektiğini savunmuştur. Hatta bazı araştırmalar öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye anaokulundan başlanması fikrini savunmuştur. Örnek vermek gerekirse, Aytar ve Öğretir (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların ana okulda öğrenim gören 350 velinin katılmış ve bu velilerin %80.00'i İngilizce'nin anaokulunda öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Benzer bulgular İlter ve Er (2007) tarafından da bulunmuştur.

Bazı Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğrenme yaşı incelediğinde, birçok ülkede yabancı dilin ilkokulun ilk yılından itibaren zorunlu bir ders olarak öğretildiği hatta İspanya'nın bazı özerk topluluklarında daha erken öğretildiği görülmektedir (Şevik, 2008). Örneğin, başlama yaşı Hollanda'da 10, Macaristan'da 9, İspanya, Romanya ve Almanya'da 8, Fransa ve Finlandiya'da 7, İtalya, Norveç ve Avusturya'da 6'dır (Eurydice, 2008). Aslına bakılırsa, bu ülkelerdeki ilkokula yasal başlama yaşı 4 ve 7 yaşları arasında değişiklik göstermektedir, fakat veliler çocukların hazır bulunuşluğunu dikkate alarak çocukların okula göndermeyi erteleme hakkına sahiptir, bazı ülkelerde ise raporlar ve bazı sınavlar çocukların başlama yaşı belirler (Eurydice, 2011). Örneğin, ilkokula başlama yaşı Almanya ve Macaristan'da 6 ve Finlandiya'da 7'dir (Eurydice, 2011). Bundan dolayı, bu kararın ülkelere göre değişiklik gösterdiğini ve başlama yaşıının 6 ve 10 yaşları arasında olduğu söylemek mümkündür.

Yeni program tasarılanırken Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programına (AODKÇP) uyulmuştur. AODKÇP, "Avrupa çapında dil müfredatları, sınavlar, ders kitapları vs. için ortak bir temel oluşturur. Dil öğrenenlerin dili iletişim amacıyla kullanmak için ne öğrenmeleri gerektiğini, etkili bir şekilde hareket edebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklar" (AODKÇP, 2001, p. 1). AODKÇP "eylem odaklı yaklaşımı benimser (AODKÇP, 2001, p. 9) ve akılcılık, yeterlik ve dilin kalıcılığını sağlamak amacıyla özellikle öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatı uygulamalarını vurgular (MEB, 2015). AODKÇP dil öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir atılım olarak gördüğü için ilk safhadan itibaren İngilizce'ye karşı olumlu tutum geliştirmek gereklidir, bundan dolayı yeni program çocuk yaşındaki

İngilizce öğrencilerinin kendilerini bütün öğrenme süreci boyunca rahat hissedecekleri eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015). İngilizce'nin iletişimsel doğasını vurgulamak için gerçekçi araç-gereçler, tiyatro ve uygulamalı etkinlikler önerilmektedir. 3. ve 4. sınıfta sadece konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken, okuma ve yazma becerilerinin 7. ve 8. sınıflarda geliştirilmesi önerilmektedir (AODKÇP, 2001). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, ağırlıklı olarak iletişimsel dil yeterliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programın ana yaklaşımı hedef dili sadece öğretilecek bir ders değil de başkalarıyla iletişim kurmak için bir araç olarak gören; gramer yapıları ve dilsel işlevleri değil de gerçek anlamı meydana getirmek için dilin etkileşimli bir ortamda gerçekçi kullanımını vurgulayan iletişimsel yaklaşımıdır (MEB, 2015). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, bu yaklaşım "dilin iletişim ile edinilebileceğini" savunmaktadır (Howatt, 1984, p. 279). Larsen-Freeman (1986) tarafından belirtildiği gibi, bu yaklaşımın en belirgin özelliği "hemen hemen her şeyin iletişimsel bir niyetle yapılmasıdır" (p. 132).

Bu yaklaşımı paralel olarak, öğrenciler önceden hazırlanmış etkinlik ve araç-gereçleri prova etmek yerine, grup olarak akranlarıyla ve öğretmenleriyle gerçekçi iletişimini gerektiren bir oyun geliştirip onu daha sonra sınıf arkadaşlarıyla oynamalarını sağlayan etkinliklere katılırlar (MEB, 2015). Richards'a (2006) göre, eşli ve grup çalışmaları yapmanın öğrencilere birçok faydası vardır. Örneğin, öğrenciler gruptaki diğer üyeleri tarafından kullanılan dili duyarak öğretmen-yönlü etkinliklerden daha fazla üretim yaparlar (Richards, 2006, p. 20). Bütün bu faydalalar bu yaklaşımın "öğrenci merkezli ve deneyime dayalı ikinci dil öğretme görüşünü" vurgulamaktadır (Richards & Rodgers, 1986, p. 69).

İngilizce için yeni bir program modeli tasarlarken, özel bir öğretim stratejisi belirlenmemiştir. Bunun yerine, AODKÇP'nin 3 ilkesi olan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği sevme dikkate alınarak günümüz eğitim araştırmalarında ve uluslararası öğretme standartlarına dayanan eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2015).

Değerlendirme konusuna gelince, öz değerlendirme ek olarak yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ev ödevleri ve öğrencinin başarısını objektif olarak ölçecek projeler gibi geleneksel değerlendirme önerilmektedir (MEB, 2015). Yeni geliştirilen bütün programlarda olduğu gibi, bu program da daha ilk zamanlarda onu geliştirebilmek için kesintisiz değerlendirme sürecine tabii tutulmalıdır, çünkü program geliştirme asla bitmeyen bir süreçtir (Hunkins & Ornstein, 2004; Oliva, 1997). Bu program 2013-2014 eğitim ve öğretim yıldan beri uygulanmaktadır, bundan dolayı aşağıdaki paragraflarda sunulduğu gibi bu program üzerine yapılan araştırmalar az sayıdadır.

Ekuş ve Babayigit (2013) tarama modelindeki araştırmalarında sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ilkokul 2. sınıfı başlanması konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştirlerdir. 10 İngilizce ve 10 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmış ve veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, bu yaşta İngilizce öğrenme ile ilgili görüşleri olumlu, haftalık 2 saatlik eğitim yeterli ve hatta daha fazla saat de eklenebilir, İngilizce öğretmenleri eğitimin kendileri tarafından verilmesini savunurken, sınıf öğretmenleri İngilizce öğretmenlerinin kılavuzluğunda kendilerinin de bu dersi öğretebileceğini savunmuşlardır.

Alkan ve Arslan (2014) 2. sınıf İngilizce programını değerlendirmek amacıyla verilerini öğretmenlerden topladıkları bir araştırma yaptılar. 163 gönüllü öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır ve yüzde ve frekanslarla analiz edilmiştir. Hedef ve amaçların revize edilmesi gerektiği, öğretmenlerin yeni programa așina olmadıkları ve okul imkânlarının geliştirilmesi sonuçlarına varılmıştır.

Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) ilkokul 2. sınıf İngilizce sınıflarında ders veren İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin İngilizce öğretimine bu sınıfı başlanması ile ilgili olumlu görüş belirtiklerini belirtmektedirler. Fakat çalışmaları okullardaki yetersiz teknolojik alt yapıdan dolayı istedikleri kalitede eğitim veremediklerini ve öğretmenlerin kitaplarla ilgili uygun olmayan kart ve posterler içermeleri ve bazı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel seviyelerinin üstünde olması gibi olumsuz durumlarla karşılaşlıklarını belirtmişlerdir.

Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi ve 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İngilizce programılarındaki düşüncelerini incelemiştir. Çalışmaya, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bu programı uygulayan 30 İngilizce öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Veriler, görüşme yoluyla elde edilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin programla ilgili genel olarak olumlu fikirlere sahip olduklarıı açıklamıştır. Programın kazanımları ve içeriğinin uygun ya da kısmen uygun olduğunu belirten öğretmenlerin kullandıkları metod, teknik ve etkinliklerin programda önerilenlerle benzer nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Fakat sınıf yönetimi, araç-gereç yetersizliği ve hedef kitleye etkili bir şekilde öğretim yapamama gibi sorunlarla karşılaşlıklarını da belirtmişlerdir.

İyitoğlu ve Alçı (2015) İngilizce öğretmenlerinin bu programla ilgili düşüncelerini incelemiştir. Veriler, Türkiye'nin 5 farklı şehrinde bulunan 14 devlet okulunda çalışan 14 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu programı ihtiyaç analizi, değerlendirme, yaş ve seviye uygunluğu, öğretim teknikleri ve kelime öğretimi konularında beğendiklerini, fakat araç-gereç yetersizliği, kalabalık sınıflarda uygulamaya uygun olmaması, kültürel odağın belirsizliği, gereklî öğrenme tekniklerinin eksikliği ve öğrencilerle velilerdeki motivasyon yetersizliği konularında programı eleştirdiğini göstermiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Birçok program uzmanı, bir programın hedeflere ulaşmada başarılı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken birçok değişken olduğunu ve bir programın uygulamaya konulduğunda bazı zorluklarla karşılaşmanın çok olası bir durum olduğunu belirtmektedir. Çünkü her program uygulanması gereken belirli standartlara sahip bir teori üzerine inşa edilir ve programın başarısızlıkla sonuçlanmaması için uygulayıcıların programda belirtilen standartlara uyması hayatı öneme sahiptir. Diğer bir deyişle, programın insanların beklediği gibi uygulanıp uygulanmadığının doğrulanması gerekmektedir (Provus, 1969). Bu bakımdan, bu araştırmanın amacı yeni programdaki öğretmen rolleri, araç-gereçler ve etkinliklerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını bulmaktır. Bu amaca dayalı olarak, aşağıdaki araştırma sorusu ve ilgili alt sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Program ilkokul 2. sınıflarda ders veren öğretmenler tarafından planlandığı gibi uygulanmakta mıdır?
  1. 1. Beklenen öğretmen davranışları ne sıklıkla sergilenmektedir?
  1. 2. 2. sınıf İngilizce programında önerilen araç-gereçler ne sıklıkta kullanılmaktadır?
  1. 3. Önerilen etkinlikler öğretmenler tarafından ne sıklıkta uygulanmaktadır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu program kısa zaman önce uygulamaya konulduğu için, önceki çalışmalarında görüldüğü gibi birçok sorunla karşılaşması olasıdır. Bu çalışma, program standartlarını bir bütün olarak yerine getirildiğini bulmak amacıyla hem İngilizce öğretmenleri hem de bu programı uygulayan diğer öğretmenlerin uygulamalarını içeriği için özgündür. Ayrıca, bu çalışma düşük sosyoekonomik statüye sahip bir bölgede yapıldığı için, bulguları benzer bölgelere genellenebilir ve farklı bölgelerde yapılacak çalışmalara da yol gösterici olması beklenmektedir.

### **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, değerlendirme modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Evrenin bazı değişkenlere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bir grubun yeni 2. sınıf İngilizce programı ile ilgili algıları hakkında veriler toplamak amacıyla betimleyici tarama yöntemi araştırma modeli olarak kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). “Tarama yöntemleri kapsamları bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, lise sonrası eğitimdeki çağdaş gelişmelerle ilgili bir çalışma bütün batı Avrupa’yı içerebilir ya da yalnızca bir liseyle sınırlanırabilir” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 205). Diğer bir deyişle, bulguların genellenebileceği evrene bağlıdır. Bu çalışmanın bulguları ise düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bölgelere genellenebilir.

### **Değerlendirme Modeli**

Richards (2001) program değerlendirmede bir programın farklı bölümlerinin odak noktasını olabileceğini belirtmektedir ve bu bölümler program tasarımları, ders programı, programın içeriği, sınıftaki süreçler, araç-gereçler, öğretmenler, öğretmen eğitimi, öğrenciler, kurum, personel eğitimi ve/veya karar verme olabilir. Bu araştırmada, Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (BGSÜ) değerlendirme modelinin süreç bölümü kullanılmıştır, çünkü bu kısmı “planlanan ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyumu bulmak” (Ornstein & Hunkins, 2004, p. 343) için kullanılabilir.

Stufflebeam (1971) değerlendirme “karar alternatiflerini değerlendirmek için faydalı bilgileri elde etme ve betimleme süreci” (Cite in: Gredler, 1996, p. 46) olarak tanımlar. “Bu süreçler 4 idari bölüm türü için uygulanır ve bu bölümlerin her biri farklı bir değerlendirme çeşidini temsil eder” [ve] “bu değerlendirmeler birbirinden bağımsız veya bütünsel bir sırayla yapılabilir” (Gredler, 1996, p. 46). Diğer bir deyişle, bir değerlendirme süreci amacına dayanarak bu modelin sadece bir bölümünü veya 2 bölümünü veya 4 bölümünü de kullanabilir (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004; Gredler, 1996; Ornstein & Hunkins, 2004).

Stufflebeam ve Shinkfeld (1985) tarafından belirtildiği gibi, modelin bu bölümü kullanılarak aşağıdaki sorulara cevap aranabilir: “Etkinlikler planlandığı gibi uygulanıyor mu? Hâlihazırda kaynaklar etkili bir şekilde kullanılıyor mu? Program katılımcıları rollerini kabul edip gerçekleştiriyorlar mı?” (Cite in: Tunç, 2010, p. 26).

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın hedef evrenini Ankara'nın düşük sosyo-ekonomik statülü bölgelerindeki devlet okullarında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerine giren bütün İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır. Ulaşılabilir evren Altındağ bölgesindeki bütün ilkokullarda İngilizce derslerine giren öğretmenlerdir.

Bu çalışmada kümeye örneklem yöntemi kullanılmıştır. Altındağ'da 64 adet ilkokul bulunmaktadır. Bu okullar arasında 28 okul rastgele seçilmiş ve bu okullardaki bütün öğretmenlere bir anket verilmiştir. Bütün İngilizce öğretmenleri (n=25) ve 37 sınıf öğretmeni çalışma için gönüllü olmuştur, bundan dolayı bu çalışmanın toplamda 25 sınıfın İngilizce dersine giren 62 öğretmeni içermektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

MEB (2015) tarafından geliştirilen program, programın standartlarını bulmak için ana veri kaynağı olarak kullanılmış ve bu da çalışmanın doküman analizi kısmını oluşturmuştur. Bu standartlardan yararlanılarak öğretmenlerin programın uygulanışı ile ilgili görüşlerini toplamaya yarayacak bir anket geliştirilmiştir. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm beklenen öğretmen davranışları ile ilgili 5 maddeden oluşmakta, ikinci bölüm araç-gereçlerle ilgili 10 maddeden oluşmakta ve üçüncü bölüm

etkinliklerle ilgili 9 maddeden oluşmaktadır. Araç geliştirme sürecinde, uzman görüşü alınmış ve anketteki maddelerin geçerliği, açıklığı ve anlaşılırlığını kontrol etmek için aynı bölgede çalışan örneklem dışı 6 öğretmene uygulanmıştır. Alınan dönütün hemen hemen hepsi olumluyu ve göz arı edilebilir küçük bir düzeltmeden sonra anket seçilen örneklem uygulandı. Anketin güvenirliğini ölçmek için, Cronbach'ın Alfasi hesaplandı. Bu değerler ankette bulunan 3 bölüm olan beklenen öğretmen davranışları, araç-gereçler ve etkinlikler için, sırasıyla, .88, .85 ve .92 olarak bulunmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler 2014/2015 eğitim ve öğretim yılının sonlarına doğru toplandı ve veri toplama süreci bir aydan uzun bir süre sürdü. Araştırmanın uygulaması için izin almak amacıyla seçilen okulların müdürlerini telefonla arandı. Kabul edilince, araştırmacı bu okulları şahsen ziyaret edip anketleri dağıttı ve katılımcıların anketi doldurmasını bekledi. Bazı okullarda ziyaret günlerinde öğretmenler okulda değildi, o yüzden anketler öğretmenlere verilmesi için idarecilere teslim edildi, bundan dolayı bu okullar iki defa ziyaret edildi.

### **Verilerin Analizi**

Anket yoluyla toplanan veriler biriktirildi ve SPSS 22.00 programı kullanılarak analiz edildi. Toplanan veriler, frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edildi.

### **Bulgular**

Bu bölüm çalışmanın bulgularını içermektedir. Araştırmanın amacı öğretmen rolleri, araç-gereçler ve etkinlikler bakımından yeni programın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını bulmaktadır. Veri analizi bulguları yüzde, frekans, ortalama ve standart sapmaları gösteren tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 1.**  
*Katılımcıların Demografik Özellikleri.*

<b>Değişkenler</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Erkek	14	23.00
	Kadın	48	87.00
İş Deneyimi	0-5 yıl	10	16.00
	6-10 yıl	34	55.00
	11 yıl+	18	29.00
Branşı	İngilizce Öğretmeni	25	40.00
	Sınıf Öğretmeni	37	60.00
Bu yaş grubu ile daha önceki deneyim	Hayır	12	19.00
	Evet	40	81.00

Tablo 1'de gösterilen katılımcılara ait demografik özelliklere göre, kadın öğretmenler (%87.00) erkek öğretmenlerden (%23.00) fazladır; öğretmenlerin yarısından fazlası (%55.00) 6-10 yıl arası iş deneyimine sahip, dörtte birinden fazlası (%29.00) 11 yıldan daha fazla iş deneyimine sahip, yaklaşık beşte biri (%16.00) ise 0-5 yıl arası iş deneyimine sahiptir; İngilizce öğretmeni sayısı (%40.00), sınıf öğretmeni sayısından (%60.00) fazladır; öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%81.00) ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile daha önce çalışmış iken yaklaşık dörtte biri (%19.00) bu yaş grubu ile daha önce çalışmamıştır.

## Öğretmen Rollerİ

Araştırmmanın birinci alt sorusu 2. sınıf İngilizce programında belirtilen öğretmen rollerinin ne sıklıkta gerçekleştiğini bulmak için sorulmuştur. Bulgular, Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2.**  
*Öğretmenleri Rollerİ Hakkındaki Algıları.*

Beklenen Öğretmen Rollerİ	Hiç		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. İngilizce iletişim kurarım	25	40.00	5	8.00	15	24.00	14	23.00	3	5.00
2. İletişim sırasında öğrencilerin hatalarına dikkat ederim	4	7.00	19	30.00	10	16.00	15	24.00	14	23.00
3. Bilinenden bilinmeyeşe doğru öğretim yaparım	2	3.00	3	5.00	5	8.00	15	24.00	37	60.00
4. Öğrencilere gramer kurallarını yazdırırırm	6	9.00	13	21.00	24	39.00	5	8.00	14	23.00
5. Konuşurken jest ve mimik kullanırıım	4	7.00	3	5.00	7	11.00	19	31.00	29	47.00

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ilk madde için katılımcıların %40.00'ı "hiç" İngilizce iletişim kurmadığını belirtirken, dörtte biri (%24.00) "bazen", yaklaşık dörtte biri (%23.00) "sık sık", %8.00'i "nadiren" ve %5.00'i "her zaman" İngilizce iletişim kurduğunu belirtmiştir. İkinci madde için, katılımcıların dörtte birinden fazlası (%30.00) "nadiren", yaklaşık dörtte biri (%24.00) "sık sık", beşte birinden fazlası (%23.00) "her zaman", yaklaşık dörtte biri (%16.00) "bazen" iletişim sırasında öğrencilerin hatalarına dikkat ettiğini ve %7.00'si "hiç" dikkat etmediğini belirtmiştir. Üçüncü madde için, katılımcıların büyük çoğunluğu (%60.00) "her zaman", yaklaşık dörtte biri (%24.00) "sık sık", %16.00'si ise "hiç, nadiren veya bazen" bilinenden bilinmeyeşe doğru öğretim yaptığı belirtmiştir. Dördüncü madde için, katılımcıların yaklaşık beşte ikisi (%39.00) "bazen", beşten birinden fazlası (%23.00) "her zaman", beşte birinden fazlası (%21.00) "bazen", ve %8.00'i "sık sık" öğrencilere gramer kurallarını yazdırıldıklarını belirtirken %9.00'u ise "hiç" yazdırmadıklarını belirtmiştir. Beşinci madde için, katılımcıların yaklaşık yarısı (%47.00) "her zaman", dörtte birinden fazlası (%31.00) "sık sık", sadece %12.00'si "hiç veya nadiren" jest ve mimik kullandığını ya da kullanmadığını belirtmiştir.

## Araç-Gereçler

İkinci alt-soru programda önerilen araç-gereçlerin ne sıklıkta kullanıldığını bulmak için sorulmuştur. Araç-gereç kullanımı ile ilgili bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'te gösterilen ortalama ve standart sapmalara göre, en çoktan en az kullanılan araç-gereç sıralaması şöyledir: "Görsel araç-gereçler" ( $\bar{X} = 3.90$ ,  $Ss = 1.04$ ), "İşitsel araç-gereçler" ( $\bar{X} = 3.44$ ,  $Ss = 1.18$ ), "Posterler" ( $\bar{X} = 3.34$ ,  $Ss = 1.27$ ), "Şarkılar" ( $\bar{X} = 3.27$ ,  $Ss = 1.15$ ), "Resimler" ( $\bar{X} = 3.23$ ,  $Ss = 1.41$ ), "Karikatürler" ( $\bar{X} = 2.69$ ,  $Ss = 1.26$ ), "Peri masalları" ( $\bar{X} = 2.44$ ,  $Ss = 1.17$ ), "Hikâyeler" ( $\bar{X} = 2.42$ ,  $Ss = 1.24$ ), "Reklamlar" ( $\bar{X} = 2.32$ ,  $Ss = 1.21$ ) ve "Şiirler" ( $\bar{X} = 2.16$ ,  $Ss = 1.18$ ). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %42.00'si karikatürleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %27.00'si "sık sık veya her zaman" kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %43.00'ü şarkıları "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtirken, %26.00'si "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %60.00'ı peri masallarını "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %20.00'si "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %68.00'i şiirleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %20.00'si "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %57.00'si hikâyeleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %26.00'si "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir.

**Tablo 3.***Öğretmenlerin Araç-gereç Kullanımı ile İlgili Algıları.*

Araç-Gereçler	Hiç		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Karikatürler	15	24.00	11	18.00	19	31.00	12	19.00	5	8.00	2.69	1.26
2. Şarkılar	4	7.00	12	19.00	19	31.00	17	27.00	10	16.00	3.27	1.15
3. Peri masalları	14	23.00	23	37.00	13	21.00	8	13.00	4	7.00	2.44	1.17
4. Şiirler	23	37.00	19	31.00	9	15.00	9	15.00	2	3.00	2.16	1.18
5. Hikâyeler	19	31.00	16	26.00	11	18.00	14	23.00	2	3.00	2.42	1.24
6. Posterler	5	8.00	12	19.00	17	27.00	13	21.00	15	23.00	3.34	1.27
7. Reklamlar	21	34.00	15	24.00	13	21.00	11	18.00	2	3.00	2.32	1.21
8. Resimler	13	21.00	4	7.00	13	21.00	20	32.00	12	19.00	3.23	1.41
9.İşitsel araç-gereçler	7	11.00	3	5.00	19	31.00	22	36.00	11	18.00	3.44	1.18
10.Görsel araç-gereçler	2	3.00	5	8.00	9	15.00	27	44.00	19	31.00	3.90	1.04

Öğretmenlerin %27.00'si posterleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %44.00'ü "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %56.00'sı reklamları "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %21.00'i "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %26.00'sı resimleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %51.00'i "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %14.00'ü işitsel araç-gereçleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %54.00'ü "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %11.00'i görsel araç-gereçleri "hiç veya nadiren" kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %75.00'i "sık sık veya her zaman" kullandığını belirtmiştir.

### Etkinlikler

Üçüncü alt-soru 2. sınıf İngilizce programında belirtilen etkinliklerin öğretmenler tarafından ne sıklıkta uygulandığını bulmak için sorulmuştur. Bu sorunun bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'te gösterilen ortalama ve standart sapmalarla göre, en çoktan en az kullanılan etkinliklerin sıralaması şöyledir: "Boyama" ( $\bar{X}= 4.11$ , Ss= .89), "Eşleştirme" ( $\bar{X}= 4.05$ , Ss=.88), "Soru-cevap" ( $\bar{X}= 4.00$ , Ss= .96), "Etiketleme" ( $\bar{X}=$ , Ss=.98), "Çizim yapma" ( $\bar{X}= 3.97$ , Ss=.99), "Rol yapma" ( $\bar{X}= 3.26$ , Ss= 1.13), "Hikâye anlatımı" ( $\bar{X}= 2.98$ , Ss=1.21), "Dinleme" ( $\bar{X}= 2.82$ , Ss= 1.14) ve "Konuşma" ( $\bar{X}= 2.66$ , Ss= .75).

**Tablo 4.***Öğretmenlerin Etkinliklerle İlgili Algıları.*

Etkinlikler	Hiç		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Rol yapma	1	2.00	20	32.00	13	21.00	18	29.00	10	16.00	3.26	1.13
2. Hikaye anlatma	9	15.00	11	18.00	21	34.00	14	22.00	7	11.00	2.98	1.21
3. Eşleştirme	0	0.00	5	8.00	7	11.00	30	48.00	20	32.00	4.05	.88
4. Etiketleme	0	0.00	6	10.00	12	19.00	22	36.00	22	36.00	3.97	.98
5. Boyama	0	0.00	4	7.00	9	15.00	25	40.00	24	39.00	4.11	.89
6. Çizim yapma	2	3.00	2	3.00	13	21.00	24	39.00	21	34.00	3.97	.99
7.Soru-cevap	1	2.00	2	3.00	16	26.00	20	32.00	23	37.00	4.00	.96
8. Dinleme	6	10.00	22	36.00	17	26.00	11	18.00	6	10.00	2.82	1.14
9. Konuşma	0	0.00	31	50.00	21	34.00	10	16.00	0	0.00	2.66	.75

Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin %45.00’i rol yapma etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, %34.00’ü “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %33.00’ü hikâye anlatımı etkinliklerini “sık sık veya her zaman” ve %34.00’ü “bazen” kullandığını belirtirken, %33.00’ü “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %80.00’i eşleştirme etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, %8.00’i “nadiren” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %72.00’si etiketleme etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, %10.00’u “nadiren” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %79.00’u boyama etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, yalnızca %7.00’si “nadiren” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %73.00’ü çizim yapma etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, sadece %6.00’sı “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %69.00’u soru-cevap etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, yalnızca %5.00’i “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %28.00’i dinleme etkinliklerini “sık sık veya her zaman” kullandığını belirtirken, %48.00’i “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %50.00’si konuşma etkinliklerini “hiç veya nadiren” kullanmadığını/kullandığını belirtirken, %16.00’sı “sık sık” kullandığını belirtmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı yeni programdaki öğretmen rolleri, araç-gereçler ve etkinliklerin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını bulmaktı.

Demografik bulgulara göre, programı uygulayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İngilizce öğretmeni değil, sınıf öğretmenleridir, kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır, öğretmenlerin iş deneyimi 3-21 yılları arasında değişmektedir ve öğretmenlerin çoğu bu yaş grubu ile daha önce çalışmıştır.

Beklendik öğretmen rolleri ile ilgili bulgulara bakıldığından, öğretmenlerin öğrencilere gramer kurallarını yazdırması ve iletişim sırasında öğrencilerin hatalarını düzeltmesi programın standartları arasında olmayan davranışlardır.

Etkinliklerle ilgili bulgulara göre, nispeten daha az kullanılan dinleme ve konuşma etkinliklerinin dışındaki etkinlikler programda belirtildiği gibi uygulanmaktadır. Bu bulgu Küçüktepe vd. (2014) tarafından yapılan çalışma ile uyumluluk göstermektedir.

Araç-gereçler ile ilgili bulgular, programda belirtilen araç-gereçlerin yeteri kadar kullanılmadığını göstermektedir. Özellikle, muhtemelen bu okullarda olmayan görsel ve işitsel araç-gereçler yeteri kadar kullanılmamaktadır. Bu bulgu, Merter vd. (2014) ve Küçüktepe vd. (2014) tarafından yapılan araştırmalarla aynı doğrultudadır.

Sınıf öğretmenlerinin bu programı uygulayabileceğini belirten Ekuş ve Babayıgit’ın (2013) aksine, bu çalışmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin zorluklar yaşadığını ve bu programı uygulayabilmek için çok daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, bu bulguların 2. sınıfındaki yabancı dil eğitimi ile ilgili bazı önemli noktalara karar vericilerinin dikkatini çekmesi beklenmektedir. İlk olarak, çalışmaya katılan sınıf öğretmeni sayısının İngilizce öğretmeni sayısından fazla olması bütün öğrencilerin İngilizce öğretmenleri tarafından eğitilmediğini göstermektedir. Bu durum iki nedenden kaynaklanmış olabilir. Birincisi, bu program alt yapı ile ilgili dikkatli planlama yapılmadan uygulamaya konulduğu için öğretmen yetersizliği bulunmaktadır. İkincisi, İngilizce öğretmenleri bu bölgede çalışmayı tercih etmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve tecrübesine sahip olmadıkları düşünülürse, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan bu program ve sınıf öğretmenleri tarafından eğitilen öğrencilerin başarılı olması beklenemez. Bu durum, bu öğrencilerin ileriki sınıflarda dezavantajlı gruplar arasına girmesine sebep olabilir, çünkü İngilizce öğretmenleri tarafından eğitilen öğrencilerin daha başarılı olması veya yabancı dile karşı daha olumlu tutumlara sahip olması muhtemeldir.

İkinci bir not olarak, öğretmelerin yabancı dil eğitimi ve programındaki bilgisizliğinden ya da bu değişime karşı olmalarından kaynaklanan sebeplerden dolayı program standartları ile uyumlu olmayan birçok eylem görülmektedir. Örneğin, bu programın ana hedefi öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek olmasına rağmen, dinleme ve konuşma etkinlikleri en az uygulanan etkinlikler arasındadır. Bu durumun sebebi ise ya öğrenciler bu hedeflere ulaşacak seviyede değiller ya da öğretmenler öğrencelere yardımcı olacak kaliteye sahip değiller. Aynı şekilde, programda defter tutmak bile önerilmezken, öğretmenler gramer kuralları öğretmektedirler.

Son olarak, literatürdeki birçok çalışmada belirtildiği gibi, sağlıklı bir uygulamayı engelleyen araç gereç yetersizliği bu çalışmada da görülmektedir. Bu çalışma düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bir bölgede yürütüldüğü için, bu sonuç bu okulların konumundan da kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgulara dayanarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Gerekli özelliklere sahip yeteri kadar öğretmen tedarik edilmeden, yeni bir program uygulamaya konulmamadır.
- Dinleme ve konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmeli ve daha fazla işitsel ve görsel araç-gereç kullanılmalıdır.
- Eğitim ve öğretim yılının başında, bu programı uygulayacak öğretmenlere gerekli araç-gereçler sağlanmalıdır.
- Programda belirtildiği gibi sözlü pratiği artıracak iletişimsel etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Kısa bir süreliğine de olsa, sınıf öğretmenleri bu programı uygulayacaksa, onlara hizmet içi eğitim sağlanmalı ve onlar da okullarındaki İngilizce öğretmenlerinden yardım istemelidirler.

#### **Çalışmanın Sınırlılıkları ve İlerideki Araştırmalar İçin Öneriler**

“Öğretmenlerin sınıfta yaşıandığına inandığı ile gerçekte yaşananlar arasında uyumsuzluk” (Nunan, 1993, p. 139) olabileceğinden nicel verilere ek olarak gözlemlerden ve öğrencilerden elde edilecek nitel veriler de toplanabilir. Ayrıca, daha geniş bir genelleme için daha büyük bir örneklemler kullanılabilir. Ayrıca, belli standartlara niye uyulmadığını bulmak için öğretmenlerle görüşmelere yapılabilir.

#### **Bilgilendirme**

Bu çalışmanın bir bölümü 22-24 Ekim 2015 tarihinde Adana'da yapılan 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuştur.

### References

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana.

Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). Evaluation of the 2<sup>nd</sup> grade English language curriculum. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4 (7).

Aytar, A. G. & Öğretir, A. D. (2008). A study of parents' and teachers' opinions on the foreign language education at the pre-school education institutions. *Kastamonu Education Journal*, 16 (1), 13-30.

Bozavlı, E. (2011). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 23, 87-104.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Taylor and Francis Group.

Çakıcı, D. (2016). Parents' and English language teachers' views about early foreign language education in Turkey. *Participatory Educational Research, Special Issue 2016-I*, 33-42.

Ekuş, B. & Babayigit, Ö. (2013). Investigation of primary school teachers' and English teachers' views about starting foreign language education from second grade primary school onward. *Researcher: Social Science Studies*.

Ergun, M. & Ersoy, Ö. (2014). Comparison of primary teacher education systems in the Netherlands, Romania and Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 22 (2), 673-700.

Eurydice. (2008). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. Retrieved March 27, 2015, from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf).

Eurydice. (2011). *Avrupa'da zorunlu eğitim süresince sınıf tekrarı: yönetmelikler ve istatistikler*. Retrieved March 1, 2016, from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/126TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/126TR.pdf).

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> Ed.). New York: McGraw Hill.

Gredler, M., E. (1996). *Program evaluation*. USA: Pearson Education Company.

Gültekin, M. (2010). Program reform in primary schools in Turkey: What do primary school teachers think? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (2010), 1556–1560.

Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

İlter G. B. & Er.S. (2007). Viewpoints of parents and teachers on foreign language teaching at early childhood period. *Kastamonu Education Journal*, 15 (1).

İyitoğlu, O., & Alıcı, B. (2015). A qualitative research on 2<sup>nd</sup> grade teachers' opinions about 2<sup>nd</sup> grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14 (2), 682-696.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Second ed. Oxford: Oxford University Press.

Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykin, Y. (2014). An investigation of teachers' views on the second grade English course and curriculum. *The Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 11 (22), 55-78.

Merter, F., Sekerci, H., & Bozkurt, E. (2014). Assessment of English teachers' opinions on the second grade english course. *The Journal of Academic Social Science*, 2 (5), 199-210.

Ministry of National Education. (2006). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ministry of National Education. (2015). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nunan, D. (1993). *Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks*. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds), *Tasks in a pedagogical context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4<sup>th</sup> ed.). USA: Longman.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local improvement and development*. PA: Pittsburgh Public Schools.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. USA: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2001). Retrieved 18 February, 2016, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).

Şevik, M. (2008). Comparison of the teaching of compulsory modern foreign languages in primary schools in European countries. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41 (1), 135-162.

Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

